

растов. Трудно переоценить значение изучения данной темы при подготовке специалистов, успех деятельности которых зависит от их умения вести диалог, часто в экстремальной обстановке.

Итак, на занятиях по иностранному языку (первый английский) для студентов 2 курса специальности «Международные отношения» в рамках темы «Психология» предполагается рассмотрение нескольких ее аспектов. А именно: исследование психологических составляющих успешной работы в группе (команде), объяснение причин и следствий травли подростками своих сверстников, пути и возможности преодоления результатов неблагоприятных отношений в семье и, наконец, сложности работы криминального психолога по выявлению криминальных наклонностей и мотивов неадекватного поведения личности. Разумеется, речь не идет о глубоком погружении в область человеческой психики, а лишь о том, чтобы направить молодых людей по пути самостоятельного осмысления событий и поведения окружающих их людей, и, конечно, обогатить их словарный запас по данной теме. В самом конце изучения данного раздела, после чтения и лингвистического разбора текстов и статей, прослушивания аудиоматериалов и выполнения целого ряда упражнений по усвоению грамматических и лексических языковых средств, мы решили в качестве отправной точки заключительной дискуссии (по сути, контроля пройденного) привлечь произведения малой формы англоязычных авторов. В выбранных нами рассказах/новеллах герои либо сами являются асоциальными личностями, либо сталкиваются с примерами девиантного, делинквентного или преступного поведения со стороны других действующих лиц. Произведения заранее были рекомендованы к прочтению всем студентам группы, но для анализа предлагалось выбрать только один. Каждый рассказ сопровождался 2—3 вопросами, ответ на которые готовил только участник дискуссии, выбравший для анализа данное произведение. На занятии студенты озвучивали свое видение описанной ситуации и объясняли поступки персонажей. В дискуссии участвовали все — поддерживая или оспаривая мнение выступавших и аргументируя собственную точку зрения.

В анализируемых произведениях затрагиваются следующие проблемы:

- неприятие личности, отличной от большинства, детская нетерпимость к чуждому и непонятному (*All Summer in a Day by Ray Bradbury*);
- следствие изолированности от общества в течение длительного времени, приведшее к проявлению асоциальных качеств героини (*Lamp in A Window by Truman Capote*);
- результат неблагоприятия семейных отношений, выразившийся в изощренном преступлении (*Lamb to the Slaughter by Roald Dahl*);
- особенности мышления и поведения психически больного человека, долгое время подавлявшего преступное желание (*Mr Loveday's Little Outing by Evelyn Waugh*);
- раздвоение личности, уход в себя как способ неприятия своей социальной роли (*The Secret Life of Walter Mitty By James Thurber*);
- подавление своей личности в условиях пребывания в браке с нелюбимым человеком (*The Story of An Hour by Kate Chopin*).

Для создания коммуникативного контекста, помимо художественных произведений, нами используется и газетно-публицистический материал, в котором освещаются актуальные события, что является неоспоримым аргументом в его пользу. Однако художественное произведение позволяет познакомить студентов со всем величием средств образности английского языка, поэтому чаще мы отдаем предпочтение художественной литературе.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОНТЕКСТНОЙ И СИТУАТИВНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мальцев В. В., Белорусский государственный университет

Развитие контекстной и ситуативной речи протекает не одинаково. Понимание контекстной речи возможно без одновременного восприятия, в частности, ситуации, описываемой в речи. Контекстная речь — это связное изложение, выходящее за пределы

наличной ситуации и предназначенное для широкого круга слушателей. Развитие скорости иноязычной контекстной речи у группы студентов (речь их регистрировалась) показывало и картину усвоения ими связной речи в целом. При этом показательны изменения иноязычной речи одних и тех же учащихся, так как сравнение индивидуальных данных отражает динамику становления речи. Измерения количественной и содержательной стороны контекстной речи относительно несложны. В то же время для наблюдателя не ясно, насколько сам говорящий понимает эту контекстную речь: точно установить в опыте соотносимость ее с тем, что она обозначает, невозможно.

Экспериментальное исследование ситуативной речи затрудняется спецификой и многообразием процессов высшей нервной деятельности, принимающих в ней участие. Необходимым условием в работе коры больших полушарий «в режиме» словесного мышления являются единство и системность деятельности первой и второй сигнальных систем. Во взаимном регулировании и ограничении темпа работы сигнальных систем проявляется единство их деятельности. Так как первосигнальная деятельность являет собой упроченную систему, скорость словесной регистрации ее деятельности служит показателем скорости протекания не только самой второсигнальной деятельности, но и первосигнальной.

Для изучения связной повествовательной речи временные характеристики играют важную, а иногда и решающую роль. Скорость процессов речемыслительной деятельности на родном и иностранном языках в принципе одинакова, поэтому временные характеристики полноценного владения языками у данного человека должны быть одинаковыми.

Развитие ситуативной речи у учащихся происходит медленнее, нежели речи контекстной. Наибольшая разница между скоростями описываемых разновидностей речи оказывается, как правило, при высоком темпе иноязычной контекстной речи. Выходит, что чем меньше скорость контекстной речи, тем ближе подходит к ней скорость ситуативной речи. Можно полагать, что разница между скоростями контекстной и ситуативной речи возникает в результате ускоренного развития контекстной речи при отставании по темпу развития скорости ситуативной речи. Отставание ситуативной речи не дает возможности свободно пользоваться иностранным языком, полноценно владеть им.

Различия в развитии контекстной и ситуативной речи выражены также в лексике и грамматике. Фразы-названия ситуативной речи элементарны, фразы контекстной речи, наоборот, усложнены, напоминают предложения письменной речи. При сравнении текстов, произнесенных одним и тем же учащимся контекстно и ситуативно, кажется, что авторы их разные: один — автор контекстной речи — развит и говорит не менее сложными формами, чем на родном языке; другой — автор ситуативной речи — не развит, владеет иностранным языком на уровне студента I—II семестров. Еще очевиднее эти различия в лексике: если в контекстной речи она сравнительно богата, то в ситуативной речи лексикон крайне беден, повторяются одни и те же слова, особенно глаголы (лексика первых семестров обучения).

Становление иноязычной связной речи — контекстной и ситуативной — является завершением процесса овладения иностранным языком. По мере совершенствования иноязычной связной речи развивается и внутренняя речь на этом языке. Она становится все более сокращенной, «свернутой», как это отмечается в родной речи. Внутренняя речь на иностранном языке формируется по мере развития аудирования, говорения и чтения. При связной иноязычной речи в нормальном темпе для владеющего языком не остается возможности (при говорении, аудировании или чтении) «переводно» пользоваться иностранным языком на основе родной внутренней речи. Иноязычная внутренняя речь в объеме беспереводных предложений объединяется и при интенсивной связной речевой деятельности развивается настолько, что может заменить родную внутреннюю речь.

Усвоение новых иноязычных слов вне предложений происходит медленнее, чем в составе предложений, а быстрее всего оно происходит в составе связной речи в целом. Овладение одними компонентами процесса овладения иностранным языком оказывается обязательным для других: владение словами — для овладения предложением, вдале-

ние предложением — для усвоения связной речи (контекстной и ситуативной). Указанная последовательность в развитии беспереводного владения иностранным языком необходима. Недостаточные успехи при овладении иностранным языком объясняются не отсутствием особых способностей к усвоению иноязычной устной речи, а каким-либо нарушением указанной последовательности в развитии процесса, попытками развивать одни компоненты за счет других. Поэтому особенно в начале обучения важно правильно организовать процесс овладения иноязычным предложением.

Изучение процесса овладения иностранным языком позволяет сделать вывод, что для непосредственного беспереводного владения им необходимо достигнуть такой беглости речи, которая отражала бы индивидуальные особенности протекания процессов высшей нервной деятельности и соответствовала (в норме) обычной индивидуальной скорости речи на родном языке. Достигнуть совершенного владения иностранным языком можно только через интенсивную речевую практику.

КАК ПРАВИЛЬНО ОЦЕНИТЬ НА ЭКЗАМЕНЕ У СТУДЕНТОВ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ ИНОСТРАННОЙ РЕЧЬЮ

Мокейчик В. Т., Белорусский государственный экономический университет

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые критерии оценки достигнутых результатов в процессе обучения устной иностранной речи. Обращается внимание на то, что говорение является продуктивным видом речевой деятельности и поэтому студент на экзамене должен сам продуцировать подлежащую проверке устную речь. Предлагаются параметры и критерии оценки на экзамене уровня владения устной речью.

Ключевые слова: полнота речи; нестандартность высказывания; беглость речи; нормативность; спонтанность.

Известно, что в практике преподавания иностранных языков в вузе нередки следующие ситуации: целью обучения является одно, а проверке на зачетах и экзаменах подвергается нечто другое, т. е. не всегда объекты контроля идентичны объектам усвоения в каждый данный момент обучения. Действительно, очень сложно подобрать систему критериев, которые обеспечивали бы адекватную проверку знаний и умений при определенной цели обучения иностранному языку. Особенно это сложно в случае, когда целью обучения является овладение определенной системой умений и конкретных речевых навыков.

С другой стороны, оценка достигнутых результатов всегда являлась и продолжает оставаться неотъемлемой частью любого учебного процесса. В самом деле, преподаватель и студент крайне заинтересованы в знании того, насколько успешно достигаются поставленные ими в начале обучения цели. Другими словами, в современной методической мысли и в практике преподавания иностранных языков в настоящее время остро стоит вопрос, каким образом методически грамотно и правильно получить информацию об успехах или неудачах в процессе обучения иностранным языкам.

Естественно, что ответить на этот глобальный вопрос общей методики однозначно нельзя: то, что хорошо для оценки одного вида речевой деятельности, не подходит для оценки другого ее вида. В связи с этим сконцентрируем внимание на проблемах оценки достигнутых результатов в процессе обучения конкретному виду речевой деятельности, а именно **говорению** на иностранном языке и, шире, **устной иностранной речи**.

Этот вид речевой деятельности выбран нами не случайно. Дело в том, что анализ существующей практики показывает, что именно в этой сфере чаще всего проверяется не уровень владения собственно говорением на иностранном языке, а нечто другое, имеющее только отношение к говорению, пусть даже и непосредственное отношение. Но поскольку в области достигнутых результатов проверке должно подлежать то, что является целью обучения, постольку в случае с обучением говорению на иностранном языке проверке подлежит степень овладения студентами непосредственно говорением. На практике же экзаменаторы ставят студентов в ситуации, когда те должны выполнять обычные речевые упражнения. Почему это происходит?